Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470282
Centre d'intérêt: 540

Réflexion sur la notation, la consignation et la transmission des résultats scolaires d'évaluation formative et d'évaluation sommative, classes du primaire : [document de réflexion] / Direction générale du développement pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique. -- [Québec] : La Direction générale, 1983.
71 p. ; 28 cm.

Code: 16-7509. Notes bibliogr. au bas des p. Glossaire: p. 65-66.

ISBN 2-550-06110-1

Descripteur(s): *Evaluation de l'apprentissage *Evaluation sommative *Evaluation formative *Cheminement scolaire *Primaire (Niveau)

Le ministère de l'Education publiait, en 1981, un ##Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire##. L'évaluation pédagogique y était présentée comme l'un des instruments principaux permettant d'éviter à l'élève des retards et le cumul des difficultés. De là une importance accrue accordée à l'évaluation sommative et, tout particulièrement, à l'évaluation formative. Le présent document précise les principes directeurs qui devraient présider à la mise en place d'une politique d'évaluation pédagogique au primaire et souligne les implications de ces principes tant pour les organismes scolaires que pour le MEQ.

Quatre principes fondamentaux devraient être à la base de l'évaluation pédagogique au primaire: 1. l'évaluation pédagogique doit s'appuyer sur la planification de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative; 2. en cours d'apprentissage, toutes les interventions en évaluation doivent favoriser le progrès de l'élève; 3. à la fin de chacun des deux cycles du primaire, la vérification de la réalisation des apprentissages fondamentaux est primordiale; 4. le jugement qui éclaire la décision relative à la maîtrise des apprentissages doit être porté le plus près possible de la période prévue pour cet apprentissage.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8470281

Par: MEQ, DGDP, Direction de l'évaluation pédagogique

EDUQ 9470282

16-7509

DOCUMENT DE RÉFLEXION

RÉFLEXION SUR LA NOTATION, LA CONSIGNATION ET LA TRANSMISSION DES RÉSULTATS SCOLAIRES D'ÉVALUATION FORMATIVE ET D'ÉVALUATION SOMMATIVE

CLASSES DU PRIMAIRE

Septembre 1983

Québec

RÉFLEXION SUR LA NOTATION, LA CONSIGNATION ET LA TRANSMISSION DES RÉSULTATS SCOLAIRES D'ÉVALUATION FORMATIVE ET D'ÉVALUATION SOMMATIVE.

CLASSES DU PRIMAIRE

Direction générale du développement pédagogique

Direction de l'évaluation pédagogique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2-550-0C110-1

Dépôt légal - troisième trimestre 1983

"Au Québec, les notes scolaires ne disent rien"

(Dimanche-Matin, 9 mai 1982)

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons, dans le présent document, à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est bien clair que lorsqu'on parle de l'"enseignant", ce masculin inclut un enseignant de l'un ou l'autre sexe.

AVANT-PROPOS

"Trois ans suffisent à faire détester
l'école et les matières scolaires à
l'enfant à qui on impose l'échec."

(Bégin, Yves. 1978)*

En 1979, dans L'École québécoise(1), le gouvernement québécois attend du ministère de l'Éducation l'élaboration d'une politique globale concernant l'évaluation pédagogique et préconise un partage de responsabilité plus net à cet égard dans le système éducatif québécois.

La Politique générale d'évaluation pédagogique(2) du ministère de l'Éducation du Québec vise à favoriser l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage, et de ce fait, contribuer à améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage des élèves. A cette fin, deux modes d'évaluation y sont privilégiés: l'évaluation formative dont le Ministère souhaiterait développer et soutenir la pratique au primaire plus particulièrement, et l'évaluation sommative.

Le nouveau Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire "veut assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux nécessaires à son développement intellectuel, à l'intégration de son expérience et à son insertion sociale"(3). Il vise plus particulièrement à "éviter à l'élève des retards ultérieurs ou le cumul des difficultés"(4). Dans cette perspective, "les instruments de mesure utilisés pour soutenir l'évaluation devront être variés et permettre de rendre compte de l'acquis, du développement de la pensée et des difficultés de l'élève, en vue de lui apporter une aide judicieuse(5).

---

* Bégin, Yves (1978). L'individualisation de l'enseignement: pourquoi? Québec, I.N.R.S., Éducation Collection Devenir.

(1) L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, M.E.Q. 1979

(2) Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire. Document 16-7500, M.E.Q., 1981.

Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. Document 16-0063-01, M.E.Q., 1981.

(3) Introduction, page 9.
(4) Article 28, page 36
(5) Article 22, page 29

Pour toutes ces raisons, le Ministère a jugé bon de proposer dans un document de réflexion des principes directeurs qu'il juge importants dans la pratique de l'appréciation du travail des élèves du primaire de même que dans une remise en question des procédures traditionnelles de notation, de consignation et de transmission des résultats en évaluation formative et en évaluation sommative.

Le Ministère souhaite que les éléments de réflexion contenus dans le présent document soient largement discutés dans chaque milieu scolaire, jusqu'à la fin de décembre 1983.

Au terme de cette période de réflexion, le Ministère préparera un projet de document d'information de même qu'un projet d'instruction tenant compte des commentaires reçus, qui seront à nouveau soumis au milieu scolaire pour validation durant l'année 1983-1984.

Par la suite:

- le Ministère publiera, à l'automne 1984, le document d'information qui explicitera les orientations pratiques mises de l'avant en évaluation formative et en évaluation sommative;

- les aspects obligatoires du document d'information seront consignés dans l'instruction sur l'organisation scolaire pour l'année 1985-1986 qui sera publiée elle aussi a l'automne 1984;

- le Ministère pourrait développer un ou des modèles de consignation des résultats d'évaluation formative et d'évaluation sommative.

INTRODUCTION

Ce document de réflexion comprend deux parties distinctes. La première partie se veut un cadre théorique. Elle explicite les principes directeurs et propose des hypothèses de travail.

La deuxième partie, d'aspect plus schématique, reprend sous forme de tableaux les principes définis antérieurement. De plus, elle fait ressortir certaines des implications qui en découlent tant pour les organismes scolaires que pour le Ministère.

La réflexion proposée dans le présent document se fonde sur les mêmes valeurs de justice pour tous les élèves et d'égalité dans la pratique de l'évaluation qui inspirent la politique générale d'évaluation pédagogique du ministère. Pour assurer le respect de ces deux valeurs, l'évaluation doit être caractérisée par une grande rigueur intellectuelle et par la qualité des instruments de mesure utilisés.

Dans une telle perspective, il importe que l'école suscite des pratiques évaluatives qui consacrent pour l'élève le droit à l'erreur en cours d'apprentissage et qui favorisent sa réussite.

PROBLÉMATIQUE

> "Il est difficile de concevoir qu'il faille attendre jusqu'en quatrième année du secondaire pour découvrir que certains élèves ne maîtrisent pas des apprentissages fondamentaux et pour commencer à solutionner des problèmes que l'élève a traînés, comme un boulet, durant plusieurs années."(1)

Pourquoi cette prise de conscience de l'importance de l'évaluation pédagogique? Plusieurs raisons l'expliquent:

- la Politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère qui met l'accent sur l'intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage, sur la nécessité de justice et d'un traitement égal pour tous les élèves, et sur la qualité des décisions relatives à l'apprentissage;
- l'élaboration de politiques locales d'évaluation pédagogique;
- les avis du Conseil supérieur de l'éducation sur l'évaluation;
- la décision du Bureau du Sous-ministre de faire de l'évaluation une de ses préoccupations majeures en 1982-1983;
- le Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et en particulier la nécessité d'éviter à l'élève des retards et le cumul des difficultés.

Toutefois, si l'on poursuit la réflexion, on s'aperçoit que cette préoccupation est plus englobante. Elle est reliée à d'autres éléments importants, comme:

- l'implantation des nouveaux programmes d'études;
- les objectifs de type ouvert proposés dans les nouveaux programmes;
- la nécessité que les parents soient adéquatement informés des progrès de leur enfant;
- les recherches en éducation qui ont fait ressortir l'importance de l'évaluation pour une intervention éducative efficace.

---

(1) Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'Éducation, "L'évaluation des apprentissages: ça compte-tu?", 28 mai 1982, page 5.

Dans ce contexte, le besoin de nouvelles pratiques évaluatives en évaluation formative et en évaluation sommative s'impose, une plus grande rigueur dans la préparation des instruments de mesure est essentielle pour porter des jugements équitables et prendre des décisions adéquates sur l'apprentissage des élèves.

Le développement d'instruments dans la perspective d'interventions correctives aussi individualisées que possible s'avère même nécessaire si l'on veut apprécier avec précision et objectivité le travail des élèves. Il importe de mieux savoir où en sont les élèves dans leurs apprentissages pour mieux les soutenir dans leur développement. Pour ce faire, d'autres mesures, implantées graduellement au cours des prochaines années, y contribueront de façon plus concrète:

- l'application des nouveaux programmes d'études et l'utilisation d'un matériel didactique adéquat;
- l'utilisation généralisée des guides pédagogiques et des guides d'évaluation;
- l'application plus soutenue de mesures d'appui pédagogique;
- la familiarisation graduelle des enseignants avec les pratiques évaluatives, celle de l'évaluation formative notamment;

En réfléchissant au "pourquoi" de l'évaluation il ne fait pas de doute que le rôle de l'évaluation est de favoriser l'apprentissage des élèves. Le souci d'établir un bilan des apprentissages déjà réalisés ne doit pas nuire à cette finalité primordiale. Même les comptes rendus aux parents devraient en être le reflet. Il faut décrire ce que l'enfant parvient à faire; il s'agit d'expliquer ses difficultés éventuelles pour suggérer des mesures éducatives appropriées et assurer ainsi une collaboration réelle entre l'école et la famille.

PARTIE 1

PRINCIPES DIRECTEURS ET EXPOSÉ DES ORIENTATIONS

PRINCIPE 1

L'évaluation pédagogique s'appuie sur la planification de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

1.1 L'évaluation pédagogique s'appuie sur la planification.

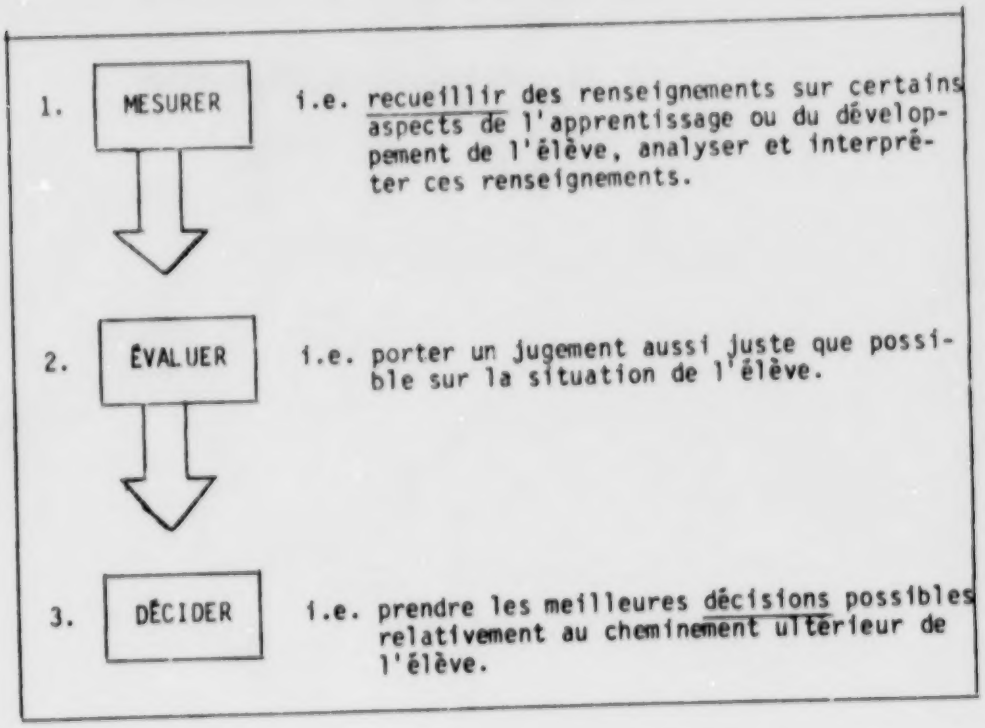
1.2 La planification de l'évaluation formative.

1.3 La planification de l'évaluation sommative.

1.1 L'évaluation pédagogique s'appuie sur la planification.

L'évaluation pédagogique vise à fournir à l'enseignant un ensemble de moyens qui vont lui permettre d'améliorer la qualité des décisions qu'il lui faut prendre pour assurer le succès de l'apprentissage de ses élèves. Plus elle est intégrée au processus d'apprentissage, plus elle devient significative et plus elle respecte les principes d'égalité et de justice envers l'élève.

Pour ce faire, l'évaluation pédagogique s'insère dans une démarche évaluative. La démarche évaluative - rappelons-le - consiste à:



Toute démarche évaluative n'a de sens que si elle procède d'une planification préalable. Son élaboration repose sur:

. la planification de l'enseignement d'abord, par la répartition des objectifs terminaux et intermédiaires, par la redistribution des éléments de contenu dans des situations d'apprentissage conformes à l'esprit du programme et par le choix de stratégies à privilégier;

. la planification de l'évaluation formative et sommative ensuite par la spécification des champs de l'évaluation, la détermination des objets d'évaluation, des moments de l'évaluation et le choix des instruments de mesure. On pourrait même ajouter qu'il ne peut y avoir de planification adéquate de l'évaluation sans planification de l'enseignement.

A cet effet, l'article 23 du régime pédagogique stipule qu'au moins deux fois l'an, en septembre et janvier, les parents doivent recevoir un résumé des programmes d'études (planification de l'enseignement) des échéances prévues et des critères d'évaluation utilisés (planification de l'évaluation).

1.1.1. Planification de l'enseignement

L'école doit fournir aux parents les informations devant leur permettre de suivre les progrès de leurs enfants dans la poursuite des objectifs de formation. Une telle information est essentielle pour permettre aux parents d'encourager et de soutenir leurs enfants dans leur cheminement. Pour y parvenir et pour mieux planifier leurs interventions, les parents ont besoin de connaître dès le point de départ ce sur quoi portera l'apprentissage en cours d'année. De là, entre autres nécessités pour l'enseignant, celle de planifier l'enseignement en début d'année.

Cependant, il est évident que de telles informations sont d'abord utiles à l'élève s'il veut lui aussi planifier ses activités éducatives. Encore doit-il savoir ce qu'on attend de lui par le biais de l'évaluation.

Puisque l'évaluation porte sur la maîtrise des apprentissages, l'élève et les parents doivent connaître toutes les conditions s'y rapportant et ils doivent savoir que l'évaluation ne servira pas à des fins disciplinaires voire punitives à l'occasion.

1.1.2 Planification de l'évaluation

L'évaluation a une importance capitale pour l'élève dans la mesure où elle permet de diagnostiquer ses forces et ses faiblesses et où c'est elle qui détermine notamment le passage de l'élève à la classe supérieure. Pour répondre à ces fins, deux modes d'évaluation interviennent: l'évaluation formative, orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et l'évaluation sommative servant aux décisions relatives à l'atteinte des objectifs terminaux d'un programme d'études.

Est-il besoin de rappeler que l'évaluation sommative doit en principe être la suite logique de l'évaluation formative et qu'on ne devrait normalement pas constater d'écart significatif entre le profil de progrès de l'élève et ses résultats d'évaluation sommative à la fin d'un programme ou d'une partie terminale de programme.

Il importe donc de préciser au départ les champs propres à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative de même que les modalités de l'évaluation.

1.2 La planification de l'évaluation formative

L'évaluation formative s'effectue dans la classe. C'est l'enseignant qui en assume la responsabilité première et c'est à lui qu'en incombe la planification.

1.2.1 Préciser le champ de l'évaluation formative

L'évaluation formative est une évaluation centrée sur l'apprentissage et orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle a pour unique objet de guider l'élève dans son cheminement en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage. On voit donc qu'elle suppose une attention toute spéciale à tout ce qui se passe dans la classe. De ce fait, elle touche tous les objectifs d'apprentissage, tant intermédiaires que terminaux, des programmes d'études.

De façon plus spécifique, l'évaluation formative sert à informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle prend en compte les démarches utilisées par l'élève, les connaissances et les habiletés qu'il développe en regard des seuils de réussite des objectifs d'apprentissage et ses performances. "Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser."(1)

---

(1) Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, Direction de l'évaluation pédagogique, D.G.D.P. Doc. 16-7500, 1981.

1.2.2 Déterminer les modalités de l'évaluation formative

Déterminer les modalités de l'évaluation formative implique de préciser les informations dont on a besoin, de déterminer les moments d'évaluation et de choisir les moyens pour recueillir les informations et les interpréter.

a) Préciser les informations dont on a besoin

La première étape de l'évaluation formative consiste à déterminer précisément les informations dont on a besoin pour réguler les apprentissages visés, la relation enseignement et apprentissage ainsi que les effets non directement visés. Il est recommandé d'avoir recours à des taxonomies, de fixer des critères de performance et de vérifier l'existence d'une hiérarchie d'apprentissage.(1)

b) Déterminer les moments de l'évaluation formative

Une des caractéristiques fondamentales de l'évaluation formative est qu'elle est très fréquente. Elle est présente avant l'apprentissage, pendant le déroulement de l'apprentissage, après un objectif et après un ensemble d'objectifs.

Avant l'apprentissage, l'évaluation formative permet de juger de l'orientation à prendre pour entreprendre un nouvel apprentissage. On la nomme évaluation formative de départ.

Pendant le déroulement de l'apprentissage, l'évaluation formative est basée sur l'interaction de l'enseignant avec l'élève ou entre les élèves eux-mêmes. C'est pourquoi on l'appelle évaluation formative interactive.

---

(1) Éléments de docimologie, Fascicule 3, L'évaluation formative, Direction de l'évaluation pédagogique, D.G.D.P., à paraître à l'automne 1983.

Après un objectif, il est possible de juger les produits de l'apprentissage en vue de procéder si nécessaire à une réorientation. Ainsi, l'évaluation formative se donne le rôle de vérifier le degré d'atteinte d'un objectif en vue d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement. On parle alors d'évaluation formative ponctuelle.

Après un ensemble d'objectif, l'évaluation formative porte non plus sur un seul objectif mais sur un ensemble d'activités d'apprentissage impliquant plusieurs objectifs. On l'appelle évaluation formative d'étape parce qu'elle permet de faire une synthèse de certains apprentissages en vue d'apporter des activités correctives ou de renforcement, le cas échéant.

c) Choisir les moyens pour recueillir l'information

En évaluation formative, il devient important de varier les procédures et de les adapter au type de capacité à évaluer. Ces procédures doivent permettre de recueillir des renseignements sur les apprentissages, sur les processus utilisés par l'élève, sur la relation enseignement et apprentissage et sur d'autres comportements non directement visés. Parmi ces moyens, on retrouve: le questionnement oral, le test écrit, la conduite de discussion, l'observation, l'autoévaluation, la rencontre individuelle, l'analyse de questions posées par les élèves.

Dans toutes les procédures, le feedback doit être informatif, c'est-à-dire que l'enseignant doit indiquer à l'élève ce qui est satisfaisant et ce qui ne l'est pas, et pourquoi.

1.2.3 Modes de notation en évaluation formative

Le renouvellement pédagogique que suscite l'implantation des nouveaux programmes d'études du primaire comporte des exigences qui doivent influencer nos pratiques évaluatives. Il apparaît de plus en plus qu'un système d'évaluation devrait permettre:

. de situer l'élève par rapport aux exigences des objectifs d'apprentissage au lieu de le classer par rapport à d'autres élèves;

. d'apprécier chaque dimension ou chaque élément d'un programme en lui-même et non de mélanger les informations;

. d'assurer les acquisitions importantes plutôt que de chiffrer des performances limitées;

. d'attirer l'attention des élèves sur les savoirs, les habiletés et les comportements à développer.

Au niveau des programmes d'études, l'élaboration d'objectifs d'apprentissage correspondait à ce renouveau pédagogique. En évaluation, l'évaluation par objectif ou par domaine dans un contexte d'évaluation formative devrait suivre.

C'est donc dire qu'un résultat global portant sur l'ensemble d'un programme ou d'une partie de programme présente peu d'intérêt en évaluation formative. Il faudrait remplacer ce résultat global par une information rapide à rédiger pour l'enseignant, facile à comprendre pour les parents, mais plus riche et plus complète que celle qui apparaît sur les bulletins traditionnels. L'information viserait à apprécier les progrès des élèves par rapport à des objectifs ou à des indicateurs principaux d'apprentissage ou d'attitudes.

Toutefois, une mise en garde s'impose. Il ne faudrait pas traduire sur le plan verbal des symboles numériques (note) ou encore utiliser une répétition stéréotypée de formules identiques. De bons instruments s'imposent. Les appréciations des enseignants seront d'autant plus valides que l'observation aura été précise et soigneusement organisée. Pour ce faire, l'activité de l'élève est observée, analysée, vérifiée puis enregistrée au moyen d'une échelle d'appréciation selon des critères clairement identifiés.

Exemple: Bulletin descriptif de français, langue maternelle, 1re et 2e année du primaire

Légende pour l'évaluation des apprentissages
1. Fait très facilement 2. Fait assez bien seul 3. Fait assez bien avec un peu d'aide 4. Fait difficilement seul 5. Fait difficilement avec de l'aide 6. Ne le fait pas du tout X Non évalué ☐ N'a pas fait l'objet d'apprentissage
Communication orale
1. L'enfant choisit les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer
2. Sa manière de communiquer les informations nécessaires convient à ce qu'il a l'intention de dire

Les évaluations par l'enseignant devraient conduire à un "profil" de l'apprentissage de l'élève, faisant état des critères auxquels l'élève a satisfait et des critères pour lesquels une amélioration s'impose. Dans cette perspective, le jugement de l'enseignant se veut critérié parce que basé sur des critères spécifiques à l'apprentissage.

1.2.4 Modes de consignation en évaluation formative

Les résultats d'évaluation formative, s'ils peuvent parfois être consignés, ne peuvent cependant pas être accumulés en vue d'établir un bilan de fin d'année. Il s'agit surtout pour l'enseignant de voir où l'élève en est dans sa démarche d'apprentissage et de juger de l'efficacité de ses propres stratégies d'enseignement. Les résultats servent donc à informer d'abord les enseignants et les élèves sur les apprentissages en cours. Après une période plus ou moins longue, ils peuvent être transmis aux parents dans le but de les renseigner sur le profil de progression de leur enfant. Il ressort ici qu'une interprétation critériée des résultats de l'élève est favorisée puisque ceux-ci sont confrontés au degré attendu de réalisation d'un ou de plusieurs objectifs indépendamment des résultats des autres élèves.

La façon de noter, de consigner et de transmettre les résultats peut prendre des formes diverses selon le degré de précision et la qualité de l'information que l'on veut transmettre et selon la forme de présentation souhaitée. Nous nous référerons au bulletin scolaire de type"traditionnel" et le bulletin scolaire de type "descriptif".

Le bulletin scolaire traditionnel, tel qu'utilisé présentement, est un formulaire de consignation. Généralement, il transmet aux parents les résultats scolaires de leur enfant selon une approche normative. Il regroupe et comptabilise des notes représentant la performance scolaire de l'élève pour chacune des étapes de l'année scolaire. A la fin d'un programme ou d'une partie terminale de programme, il fournit un bilan des notes. On fait alors la moyenne des notes et on les pondère lorsque nécessaire par le biais d'un résultat global.

Le bulletin scolaire traditionnel peut difficilement servir à transmettre à ses destinataires les résultats de l'évaluation pédagogique dans le cadre de nouveaux programmes d'études. Il se contente de fournir un résultat global en regard de la moyenne du groupe sans fournir les renseignements qui permettraient d'indiquer où en est l'élève dans la poursuite des objectifs visés.

Le bulletin scolaire descriptif est aussi un formulaire de consignation. Il est généralement constitué d'une liste de critères traduisant les comportements, les attitudes, les habiletés et les connaissances visés par un programme d'études donné et répartis dans le temps. Ce sont des indicateurs d'apprentissage et d'attitude en ce sens qu'ils permettent de situer l'enfant à certains points stratégiques de l'itinéraire scolaire.

A chaque étape, l'enseignant y indique à quel degré de maîtrise est parvenu l'élève, i.e. où en est celui-ci par rapport à chacun des objectifs ou des éléments d'apprentissage prévus pour l'étape; il indique également quelles sont ses forces et ses faiblesses.

A la fin d'un programme ou d'une partie terminale de programme, le bulletin descriptif renseigne sur le degré de maîtrise des habiletés ou des éléments essentiels du programme.

Le bulletin descriptif se conforme aux exigences de l'approche critériée. Il apparaît donc comme un moyen d'information privélégié, rapide à rédiger pour l'enseignant, facile à comprendre pour les parents mais plus riche et plus complet que le bulletin scolaire traditionnel puisqu'il comporte des points de repère marquants, aussi appelés "indicateurs d'apprentissage" auxquels tous les destinataires du système scolaire peuvent référer. Il devrait susciter une collaboration réelle entre l'école, la famille et l'enfant.

Des recherches sont présentement en cours pour permettre de pousser la réflexion jusqu'à la pratique. La Direction de l'évaluation a mis de l'avant depuis 1980, un projet d'élaboration de bulletins scolaires descriptifs pour chacune des matières du primaire. Leur élaboration est maintenant terminée. L'expérimentation de ces bulletins est prévue de septembre 1983 à juin 1984. Un format de présentation des bulletins et la possibilité d'informatisation de cette opération est à l'étude.

1.3 La planification de l'évaluation sommative

1.3.1 Préciser le champ de l'évaluation sommative

Préciser le champ de l'évaluation sommative c'est identifier les objectifs susceptibles d'être pris en compte par l'évaluation sommative.

. Pour les fins de l'enseignement, il est déjà convenu que les objectifs terminaux des programmes d'études sont généralement tous obligatoires et que par conséquent, ils constituent le champ de l'évaluation sommative. Toutefois, pour des programmes comportant des objectifs du domaine socio-affectif en plus des objectifs d'ordre cognitif, préciser le champ de l'évaluation sommative signifiera de décider si ces objectifs - ou encore si tous ces objectifs - seront pris en compte en évaluation sommative.

A titre d'exemple, dans un programme comportant d'une part des objectifs visant l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés et, d'autre part, des objectifs d'ordre socio-affectif, il pourrait être décidé de ne retenir, dans le champ de l'évaluation sommative, que les objectifs touchant les connaissances et les habiletés. Les objectifs socio-affectifs terminaux obligatoires seraient alors systématiquement pris en compte en évaluation formative seulement.

1.3.2 Déterminer les modalités de l'évaluation sommative

Déterminer les modalités de l'évaluation sommative implique d'abord de fixer les objets de l'évaluation, de déterminer les moments d'évaluation et de prévoir les instruments de mesure conformes au mode d'évaluation qui est privilégié.

a) Fixer les objets d'évaluation

. Compte tenu des orientations et des principes directeurs de chacun des programmes, il s'agit de fixer les composantes de l'évaluation sommative et de déterminer l'importance relative que l'on doit accorder aux objectifs terminaux que l'on a retenus dans le champ de l'évaluation sommative.

En aucun cas, il ne peut s'agir de réduire l'enseignement d'un programme à certains objectifs terminaux ou même d'annoncer les objectifs qui vont être objet d'évaluation sommative. *Tel que mentionné antérieurement, tous les objectifs terminaux d'un programme sont généralement obligatoires pour les fins de l'enseignement et donc éligibles pour les fins de l'évaluation.* Toutefois, lorsque le programme comporte un nombre très considérable d'objectifs, certains choix doivent être faits pour les fins de l'évaluation sommative à partir de critères d'importance ou de représentativité relative accordée aux objectifs terminaux lors de la planification de l'enseignement.

b) Déterminer les moments de l'évaluation

L'article 23 du Régime pédagogique du primaire stipule que les commissions scolaires doivent fournir au moins cinq fois par année un rapport écrit sur le rendement scolaire.

Dans la planification de l'enseignement et de l'évaluation on devrait retrouver les moments de l'évaluation formative d'étape et de l'évaluation sommative. Ça revient à dire à l'élève combien de temps est normalement prévu pour réaliser tel ou tel apprentissage.

Deux points sont à noter à ce moment-ci:

. c'est la nature même du programme d'étude et la répartition du cortenu qui peut en être faite qui doit dicter les moments de l'évaluation sommative. Ainsi pour les programmes de cycle du primaire pour lesquels il ne saurait être question de répartir les objectifs par année, il ne devrait y avoir d'évaluation sommative qu'à la fin du cycle afin de décider du passage ou non au cycle suivant;

. les rapports d'évaluation en cours d'année ainsi que ceux de fin d'année (autres que ceux de fin de cycle, i.e. de 3e et de 6e année) devraient être des rapports d'évaluation formative d'étape.

c) Prévoir les instruments de mesure

Le choix des instruments de mesure et des situations d'évaluation est directement relié aux situations d'apprentissage demandées par le programme et aux décisions que l'on veut prendre.(1)

1.3.3 Modes de notation en évaluation sommative

Lorsque les concepts de justice et d'égalité sont mis de l'avant comme valeurs dans un système d'évaluation et que, par ailleurs, les personnes impliquées arrivent difficilement à s'entendre sur le sens de la notation au bulletin, la cohérence de tels résultats et la crédibilité de tout le système aux yeux des élèves, des parents et de toute la collectivité en prend un sérieux coup.

Le Ministère voudrait par conséquent promouvoir un système uniforme de notation en évaluation sommative, exprimée selon une approche critériée, et établie en regard d'une maîtrise acquise en relation avec la réalisation des apprentissages fondamentaux du primaire et des objectifs du programme d'études.

---

(1) A cet effet, nous recommandons la lecture des Guides d'évaluation en classe. Doc. 16-7220 M.E.Q. 1983.

Pourquoi?

. Pour tendre graduellement à ce qu'un résultat scolaire puisse être interprété de la même façon, quelle que soit la discipline, quel que soit l'enseignant, quelle que soit l'école;

. pour que graduellement, tant pour l'élève que pour ses parents, le résultat scolaire ait une signification pour lui-même;

. pour que graduellement, les résultats d'évaluation sommative puissent être "lisibles" et "compréhensibles" par des intervenants externes au cercle "enseignant - élève - parents", i.e. les enseignants, les administrateurs d'une autre école ou d'un autre organisme scolaire, etc.

1.3.4 Mode de consignation en évaluation sommative

Le règlement concernant le régime pédagogique du primaire indique que "La commission scolaire doit s'assurer que les parents de chaque élève reçoivent au moins cinq (5) fois par année, un rapport écrit d'évaluation.(art. 23)

L'expression rapport écrit d'évaluation est un terme générique pouvant s'appliquer à plusieurs types de bulletins scolaires selon le degré de précision et la qualité de l'information que l'on veut transmettre et selon la forme de présentation souhaitée.

La Direction de l'évaluation pédagogique a déjà proposé l'utilisation de bulletins descriptifs puisque ce bulletin se conforme aux exigences de l'approche critériée et qu'il comporte des points de repère marquants. Même s'ils sont de l'ordre de l'évaluation formative, ils peuvent comprendre les résultats de l'évaluation sommative (bilan des apprentissages). Toutefois, il sera préférable de prévoir un feuillet détachable pouvant servir de feuille-synthèse. Seule cette feuille-synthèse serait alors conservée au dossier scolaire.

PRINCIPE 2

En cours d'apprentissage, toutes les interventions en évaluation doivent favoriser le progrès de l'élève.

2.1 L'évaluation formative vise à aider l'élève à progresser et à réaliser une performance maximale compte tenu de son développement, de son rythme d'apprentissage, de ses apprentissages antérieurs et de ses possibilités.

2.2 C'est l'évaluation formative qui, par le biais d'une intervention périodique et régulière centrée sur le diagnostic des forces et des difficultés, permet de suivre le cheminement de l'élève de façon régulière et systématique.

2.1 L'évaluation vise à aider l'élève à progresser et à réaliser une performance maximale compte tenu de son développement, de son rythme d'apprentissage, de ses apprentissages antérieurs et de ses possibilités.

Les résultats des travaux de Bloom (1) permettent de penser que, à certaines conditions la majorité des élèves de n'importe quel groupe et de n'importe quel niveau peut accéder à la performance maximale, quelle que soit la matière scolaire en cause. Dès lors, il ne faudrait plus se surprendre si la plupart des élèves réussissent. Pour y arriver, il importe que les élèves connaissent les objectifs visés et la qualité de la performance attendue.

La tâche n'est pas simple puisque les élèves n'abordent pas tous la connaissance selon la même démarche et qu'au niveau de l'enseignement, il faut développer des stratégies pédagogiques qui reconnaissent le fait que les élèves ne comprennent pas et n'apprennent pas exactement de la même manière et selon le même rythme. L'important serait donc de permettre à chaque élève de se réaliser au maximum de ses possibilités. Il convient de:

. prendre les moyens pour que les élèves réalisent les apprentissages qu'on leur demande pour accéder à de nouvelles séquences d'apprentissage généralement plus complexes que les précédentes;

. mettre en place des programmes d'enrichissement. Les programmes d'études sont des programmes de tronc commun minimum. Pour cette raison, il apparaît nécessaire de présenter aux élèves des défis plus grands. La responsabilité de tels programmes revient à la commission scolaire.

. privilégier des mesures correctives dès qu'une difficulté émerge et qu'elle arrête la progression de l'élève. Si les élèves n'atteignent pas le critère de réussite fixé, il faudrait leur assurer un enseignement correctif approprié pour qu'ils réalisent complètement les apprentissages fondamentaux.

---

(1) Bloom, B.S., Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill, New York, 1976.

2.2 C'est l'évaluation formative qui, par le biais d'une intervention périodique et régulière centrée sur le diagnostic des forces et des difficultés, permet de suivre le cheminement de l'élève de façon régulière et systématique.

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet premier d'assurer la progression de chaque élève dans la poursuite d'un objectif pédagogique et ce, avec l'intention d'intervenir dans cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations à la performance ou des correctifs pédagogiques appropriés. Elle accorde à l'élève le droit à l'erreur i.e. l'égalité des chances, la responsabilité de se prendre en main et le temps de faire son apprentissage. Elle lui offre la possibilité de se reprendre.

2.2.1 Une intervention périodique et régulière en cours d'apprentissage

L'intervention périodique et régulière vise à intégrer l'évaluation dans la démarche pédagogique pour mieux en mesurer la cohérence et pour permettre à l'enseignant de mieux juger du rythme de progrès des élèves dans leur apprentissage.

Ce processus vise à délaisser la cueillette d'information présentée sous forme d'un résultat global. Il met davantage l'accent sur une information critériée et une importance de recueillir des données périodiquement. Afin d'obtenir un vrai profil du cheminement des élèves en cours d'apprentissage, il importe de recueillir des données sur:

1. le déroulement de l'apprentissage pour faire ressortir les activités réalisées, à poursuivre ou à réajuster les changements à apporter et les moyens utilisés pour améliorer la démarche;

2. le développement des habiletés et sur les stratégies d'apprentissage des élèves;

3. les comportements des élèves.

Parmi les moyens pouvant faciliter ce processus, nous nous arrêterons à: l'observation, l'auto-évaluation et le questionnement oral.

2.2.1.1 L'observation

L'observation est un des éléments facilitateurs du processus d'intervention. Elle constitue un moyen d'évaluation privilégié. Elle permet de recueillir de l'information que d'autres procédures ne sauraient que difficilement recueillir à ce stade où l'élève est en pleine période d'apprentissage et qu'il a le droit à l'erreur de même qu'il a le droit de se rattraper. Elle renseigne sur la performance des élèves, sur leurs forces et leurs faiblesses. Elle permet une rétroaction immédiate auprès des élèves qui peuvent ainsi résoudre au fur et à mesure les difficultés qu'ils éprouvent ou mener plus loin les activités dans lesquelles ils excellent.

Bref, elle permet de faire le point plus systématiquement sur le cheminement de chaque élève. Elle contient aussi certains dangers dont il ne faut pas négliger l'importance. La pure objectivité est rare et on a souvent tendance à voir ce qu'on s'attend de voir. Il faudra donc que l'observation s'appuie sur des points de repère précis et débouche sur un diagnostic et une remédiation adéquate.

2.2.1.2 L'auto-évaluation

L'école peut augmenter la motivation des élèves et freiner le processus de marginalisation en permettant aux élèves d'acquérir une plus grande emprise sur les apprentissages qu'ils réalisent. En attirant l'attention des élèves sur les savoirs et les comportements qu'ils doivent développer, l'enseignant souligne que l'apprentissage est entre leurs mains.

L'élève peut être un très bon guide pour l'enseignant lorsqu'il s'agit d'orienter son apprentissage. Il peut fournir une mine de renseignements s'il apprend à déceler ses propres erreurs, à évaluer son savoir-faire et à prendre conscience de ses ressources.

Pour ce faire, l'élève doit nécessairement connaître ce sur quoi porte l'apprentissage. De là, l'obligation pour l'enseignant de fixer les critères, de les donner aux élèves comme points de repère et d'habileter ceux-ci à les reconnaître.

Dans les matières pour lesquelles un enseignant peut voir jusqu'à 400 élèves par semaine, l'auto-évaluation de même que l'évaluation par les pairs jouent un rôle prépondérant.

L'auto-évaluation ne s'adresse pas uniquement à l'élève. Elle concerne tout autant l'enseignant dans l'évaluation de son enseignement: sur son mode d'intervention et sur ses stratégies d'enseignement. Étant donné au départ qu'il existe chez chacun une tendance à sur-évaluer ou sous-évaluer des faits et des personnes, une analyse critique par chaque enseignant peut aider à épurer les évaluations qu'il porte sur ses élèves.

2.2.1.3 Le questionnement oral

Le questionnement oral présente l'avantage d'être très connu de tous les enseignants et très facile à utiliser. Il favorise une intervention immédiate de l'enseignant et permet d'accorder une attention particulière aux élèves qui éprouvent des difficultés.

Il faut toutefois éviter que la formulation de la question suggère la réponse anticipée ou qu'elle s'adresse toujours aux mêmes élèves. Le questionnaire oral peut être utilisé de façon structurée et sélective en essayant de rejoindre le plus d'élèves possibles.

2.2.2 Le diagnostic des difficultés après une période d'enseignement collectif

L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, à l'article I2.7.1 intitulé spécifiquement "diagnostic", rappelle qu'il appartient à l'enseignant de suivre les progrès de chacun de ses élèves et de diagnostiquer les faiblesses dès qu'elles apparaissent, afin de leur apporter une attention spéciale.

Évaluer l'ensemble de la classe est, en première approximation, assez facile de la part de l'enseignant. Au cours des activités scolaires quotidiennes, celui-ci perçoit même relativement bien l'évolution globale de chaque élève. Même sans une instrumentation systématique et sans définition précise des objectifs pédagogiques, il peut identifier les forces et les faiblesses des élèves. En tout temps, il lui est facile de savoir lesquels accusent du retard. Mais après une période variable d'enseignement collectif et de façon régulière où il importe d'identifier les difficultés de tel ou tel élève et d'en analyser les causes, l'enseignant devrait recourir à des indicateurs lui permettant de préciser le champ des difficultés auxquels l'élève fait face. Il devrait posséder des instruments diagnostiques pouvant guider une démarche corrective. Ses activités de remédiation seront d'autant plus adaptées que son analyse des difficultés aura été plus précise et plus soigneusement organisée.

PRINCIPE 3

A la fin de chacun des deux cycles du primaire, la vérification de la réalisation des apprentissages fondamentaux est primordiale.

3.1 La réalisation des apprentissages fondamentaux constitue le seuil minimal de performance exigé de l'élève pour passer d'un cycle à l'autre du primaire.

3.2 La réalisation des apprentissages fondamentaux se vérifie à la fin du 1er et du 2e cycles du primaire.

3.3 En évaluation sommative, pour décider de la réalisation ou de la non-réalisation des apprentissages fondamentaux, il faut recourir à un système uniforme de notation.

3.4 La non-réalisation des apprentissages fondamentaux implique la mise en place de mesures d'appui.

3.1 **La réalisation des apprentissages fondamentaux constitue le seuil minimal de performance exigé de l'élève pour passer d'un cycle à l'autre du primaire.**

"Au primaire, l'éducation scolaire veut assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux, nécessaires à son développement intellectuel, à l'intégration de son expérience et à son insertion sociale." (introduction du régime pédagogique du primaire.)

Même s'il est important pour l'organisme scolaire d'obtenir un contrôle formel de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que les enfants, en tant que premiers destinataires de l'évaluation, ont des besoins particuliers qui diffèrent. La réalisation des apprentissages fondamentaux est essentielle. Elle est une assurance pour l'élève de pouvoir poursuivre de nouvelles acquisitions même s'il ne peut atteindre l'ensemble des objectifs d'apprentissage d'un programme pour passer d'un cycle d'enseignement à un autre. De fait, la réalisation des apprentissages fondamentaux c'est le seuil de réussite à partir duquel l'enseignant décide si l'élève maîtrise le programme.

Toute une série de conséquences dans l'itinéraire scolaire de l'élève en découlent. Elle est la garantie de ses succès futurs. Elle assure son passage à des apprentissages plus complexes.

Il importe donc que pour chacun des cycles du primaire et pour chacun des programmes d'études l'on définisse quels sont les apprentissages fondamentaux à partir des objectifs terminaux des programmes et que l'on identifie les indicateurs d'apprentissage permettant de vérifier où en sont les élèves dans ces apprentissages afin de les soutenir dans leur développement.

3.2 La réalisation des apprentissages fondamentaux se vérifie à la fin du 1er et du 2e cycle du primaire.

Au primaire, compte tenu des âges différents et de la maturation de l'enfant, il est apparu nécessaire de distinguer les premier et second cycles d'enseignement. Chaque cycle est d'une période de trois ans (Article 40 du régime pédagogique). Le premier cycle est manifestement un cycle d'éveil et d'initiation. Le second en est un de consolidation.

Il a semblé essentiel de laisser à l'élève le temps de réaliser les apprentissages fondamentaux en lui permettant la poursuite de l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

La plupart des programmes d'études du primaire sont élaborés par cycle. Ils contiennent des objectifs pédagogiques dont l'atteinte se vérifie après une période d'apprentissage de trois ans, soit à la fin du cycle d'enseignement. C'est donc dire que l'organisation des objectifs terminaux permet le réinvestissement des apprentissages tout au long d'un cycle d'enseignement. Conséquemment, on ne devrait faire le bilan des apprentissages par rapport à l'ensemble du programme qu'à la fin des cycles d'enseignement.

Dans cette perspective, nous pourrions même ajouter qu'il n'y aurait place pour l'évaluation sommative qu'en 3e et 6e année du primaire. L'évaluation formative d'étape rendrait compte alors des apprentissages réalisés pour chacune des autres années des classes du primaire. Ainsi, l'évaluation formative d'étape deviendrait un atout très précieux pour l'enseignant. En fin d'année scolaire, il importerait davantage de cerner les forces et les faiblesses des élèves. C'est d'ailleurs à partir du portrait de l'élève obtenu de l'année précédente que l'enseignant de la classe supérieure planifierait son enseignement pour l'année en cours.

Une autre orientation pourrait être de répartir par classe les objectifs terminaux des programmes d'études. Il pourrait alors y avoir de l'évaluation sommative pour chaque classe.

3.3 En évaluation sommative pour décider de la réalisation ou de la non-réalisation des apprentissages fondamentaux, il faut recourir à un système uniforme de notation.

Le débat public au niveau secondaire sur la note de passage de 60% a déjà mis en lumière la difficulté d'interpréter les résultats scolaires, faute d'un accord implicite des divers intervenants autour d'une compréhension commune des notes inscrites sur le bulletin.

3.3.1 Caractéristiques d'un système uniforme de notation

Les caractéristiques de ce système seraient les suivantes:

- le résultat inscrit sur le bulletin scolaire est un résultat d'ÉVALUATION et non un résultat de mesure, i.e. l'addition pure et simple de données recueillies;

- l'évaluation implique un jugement par l'enseignant sur le degré de maîtrise par l'élève des apprentissages fondamentaux du primaire et du contenu du programme en fonction de sa capacité d'atteindre les objectifs de la classe supérieure;

- l'approche est critériée, i.e. qu'on juge la performance de l'élève à partir de critères qu'on a fixés pour chaque objectif d'un programme;

- le résultat inscrit sur le bulletin correspond à la maîtrise ou à la non-maîtrise des apprentissages pour chacun des programmes d'études. Le système ne prévoit aucune indication des divers degrés de maîtrise des apprentissages par l'élève.

3.3.2 Représentation

La représentation du système uniforme de notation pourrait être la suivante:

<table>
<tr><td>MESURE</td><td colspan="2">ÉVALUATION</td><td>DÉCISION</td></tr>
<tr><td>Objectifs d'apprentissage</td><td>Objectifs d'apprentissage</td><td>Maîtrise</td><td>Passage au cycle suivant</td></tr>
<tr><td>Apprentissages fondamentaux</td><td>Apprentissages fondamentaux</td><td colspan="2">Seuil de réussite</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Non-Maîtrise</td><td>Mesures d'appui</td></tr>
</table>

Le régime pédagogique reconnaît aux cycles d'enseignement du primaire la nécessité "d'assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux". C'est donc dire que l'évaluation pédagogique vérifierait la réalisation de ces apprentissages de façon spécifique en plus de mesurer la "réalisation par les élèves des objectifs d'apprentissage des programmes d'études".

La réalisation des apprentissages fondamentaux devient le seuil de réussite. L'élève qui n'atteindrait pas ce seuil ne pourrait être promu. Il faudrait alors l'assurer de mesures d'appui lui permettant la réalisation des apprentissages fondamentaux.

3.4 La non-réalisation des apprentissages fondamentaux implique la mise en place de mesures d'appui.

3.4.1 Les mesures d'appui

L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, dans un chapitre spécialement réservé aux mesures d'appui, propose des mesures spéciales destinées à prévenir et à corriger les retards pédagogiques à l'école primaire.

L'article 12.7.1 intitulé "Interventions" précise que "pour assurer l'égalité des chances, certains enfants auront besoin d'interventions ponctuelles particulières, telles des périodes supplémentaires d'enseignement pour faciliter la maîtrise des apprentissages fondamentaux, des cours spéciaux de récupération scolaire ou même, dans les cas de troubles graves d'apprentissage de l'intervention d'un spécialiste de la rééducation".

Concernant les "services éducatifs particuliers aux élèves qui ont besoin de mesures d'appui pédagogique, le Régime pédagogique du primaire, aux articles 12 et 33, stipule que "l'élève peut bénéficier de mesures d'appui pédagogique, soit à l'intérieur de son emploi du temps consacré aux activités d'apprentissage, soit en temps supplémentaire, durant l'année scolaire ou pendant l'été. De telles mesures visent à faciliter le rattrapage ou le passage du premier au second cycle ou du primaire au secondaire, à prévenir les troubles d'apprentissage et à permettre à l'élève de suivre la classe régulière". La remédiation organisée sous toutes ses formes constitue alors une phase supplémentaire du processus d'enseignement.

C'est ainsi que les activités correctives et le temps alloué aux mesures d'appui pourront varier en fonction des besoins des élèves. Il faut:

- éviter un retard d'une année complète à un élève si ce n'est pas nécessaire;
- favoriser la réintégration de l'élève dans son groupe le plus tôt possible lorsque celui-ci a réalisé les apprentissages requis.

En un mot, il serait souhaitable de gérer des mesures d'appui de durée variable, d'insister sur la qualité des instruments diagnostiques et sur le perfectionnement des enseignants affectés à ces tâches plus spécifiques. Il est reconnu toutefois que les mesures d'appui devront donner lieu à des interventions adaptées aux besoins des élèves, à l'organisation scolaire et à l'approche pédagogique.

3.4.2 La non-promotion?

Selon l'École québécoise, article 12.7.5 il n'est pas exclu qu'un enfant ait besoin d'un complément de formation en ce qui concerne certains apprentissages avant de passer du premier au second cycle du primaire ou encore pour atteindre le niveau secondaire. "Exceptionnellement, une année au maximum pourrait être reprise et, plus particulièrement, la troisième ou la sixième année du primaire".

Une telle mesure pédagogique ne peut s'appliquer sans soulever certaines questions. Nous sommes appelés à nous demander s'il faut considérer comme une mesure pédagogique adéquate la pertinence du redoublement dans un contexte où l'enfant recommence les mêmes apprentissages et qu'il doit reprendre même ceux déjà réalisés et ce avec moins de motivation et moins de confiance en lui-même.

En ce qui concerne la non-promotion à la fin de la 3e année, l'École québécoise, article 12.7 et le Régime pédagogique, article 33 privilégient avant tout un soutien pédagogique individualisé réalisé soit à l'intérieur de son emploi du temps consacré aux activités d'apprentissage, soit en temps supplémentaire. Le premier cycle du primaire étant un cycle d'initiation et d'éveil, il importe de laisser à l'élève le devoir de se reprendre. C'est seulement à la fin du second cycle, donc à la fin de l'école primaire qu'on pourra considérer les apprentissages fondamentaux comme des acquisitions plus stables. (Introduction, page 10 du régime pédagogique)

En ce qui concerne la fin de la 6e année du primaire, la non-promotion devrait être retenue comme mesure exceptionnelle. Plusieurs raisons militent en ce sens puisque:

. la non-promotion doit permettre à l'élève de reprendre seulement les apprentissages non réalisés; ce que le redoublement ne permet pas;

. l'évaluation formative et le diagnostic des difficultés permettent davantage de suivre la progression de l'élève de façon continue et systématique en plus de favoriser des interventions ponctuelles en cours d'apprentissage;

. des mesures pédagogiques telles que le soutien pédagogique et les mesures d'appui peuvent être introduites préférablement.

Donc, au lieu d'attendre qu'apparaisse une réussite ou un échec au moment de faire le bilan des apprentissages en regard des apprentissages fondamentaux, il serait préférable d'intervenir sur la base d'indicateurs beaucoup plus révélateurs des progrès et des difficultés de l'élève. Ce qui importe, c'est l'analyse des causes des difficultés de l'élève afin de lui éviter le cumul des difficultés et des retards parfois inutiles ou non proportionnels aux difficultés.

PRINCIPE 4

Le jugement qui éclaire la décision relative à la maîtrise des apprentissages fondamentaux pour un programme d'études donné doit être porté le plus près possible de la période prévue pour cet apprentissage.

4.1 "La décision relative à la maîtrise..." implique de faire un bilan des apprentissages, i.e. d'obtenir un portrait de l'élève au terme de la période prévue pour l'apprentissage.

4.2 L'évaluation du degré d'atteinte des objectifs terminaux se fait par le biais de l'évaluation sommative et selon une approche critériée.

4.3 Un jugement éclairé nécessite de se donner des instruments de mesure de qualité pour la vérification de l'atteinte des objectifs et pour apporter les correctifs nécessaires aux élèves qui en ont besoin.

4.4 La consignation au bulletin scolaire pourra comprendre des résultats d'évaluation formative et d'évaluation sommative.

4.1 "La décision relative à la maîtrise..." implique de faire un bilan de la période prévue pour l'apprentissage.

Pour faire le bilan des apprentissages, il importe de vérifier le degré d'atteinte des objectifs terminaux. Faire un bilan ou encore évaluer des objectifs terminaux ça ne peut se faire qu'après la période d'apprentissage si l'on veut obtenir un portrait de l'élève au terme de la période prévue pour l'apprentissage et non un profil de son progrès en cours d'apprentissage.

Ce qui restera à déterminer, c'est comment l'évaluateur peut prendre en compte les résultats de l'évaluation formative - qui constitue en quelque sorte le profil de progrès de l'élève - au moment où il fait le bilan sommatif i.e. qu'il doit prendre une décision relative à la maîtrise des apprentissages fondamentaux et l'atteinte des objectifs terminaux.

Pour illustrer ce principe, nous prendrons un exemple en dehors des programmes d'études.

EXEMPLE (*)

En septembre, un club sportif propose un objectif à ses membres: être capable de franchir une distance de 12 kilomètres en une heure, à la fin du mois de mars. On pourrait dire que c'est l'objectif terminal, et que chacun a sept mois pour le réaliser avec l'aide de l'entraîneur.

Voyons les performances d'un membres de ce club

	Seuil de réussite (ou objectifs intermédiaires)	*Performance réalisée*	*Maîtrise/ Non-maîtrise*
Septembre	6 km	6 km	M
Octobre	7 km	7 km	M
Novembre	8 km	7 km	NM*
Décembre	9 km	8 km	NM*
Janvier	10 km	9 km	NM*
Février	11 km	11 km	M
Mars	12 km	12 km	M

(*) Adapté des notes d'un atelier portant sur l'évaluation formative donné par M. Gérard Scallon en août 1980.

Comment établir le portrait de la performance de ce candidat en regard de l'objectif fixé à la fin de mars? Certains critères peuvent être fixés aux fins d'établir le degré de maîtrise:

9 km: maîtrise
10 km:
11 km:
12 km:

Pratique 1

6 + 7 + 7 + 8 + 9 + 11 + 12 = 60 ÷ 7 = 8,7km.

Cette opération apparaît évidemment absurde, puisque le résultat obtenu (8,7) n'équivaut même pas à "maîtrise" selon les critères fixés.

Pratique 2

Dans cette optique, il s'agit d'accorder une note à chaque étape, i.e. à chaque évaluation portant sur un objectif intermédiaire. Or, si on considère que le candidat avait une performance inférieure à celle fixée par l'objectif intermédiaire à trois étapes sur 7, on voit bien que, quelle que soit la méthode utilisée, son résultat final sera inférieur à sa performance réelle.

Pratique 3

Elle consiste à constater le résultat à la fin de la période prévue pour l'apprentissage, i.e. à la fin de mars.

Résultat: le candidat obtient 12 km, soit "maîtrise".

Cet exemple, volontairement poussé à l'extrême, illustre ce qui peut arriver quand on comptabilise mathématiquement des résultats d'évaluation formative (i.e. en cours d'apprentissage), aux fins d'établir le bilan sommatif.

En transposant cet exemple dans la classe, on peut se demander alors à quoi servent les résultats d'évaluation formative obtenus à chaque étape et particulièrement les résultats négatifs pointés d'un astérisque dans notre exemple?

Ils permettent:

. à l'élève, de voir où ses efforts le mènent, de réajuster son programme de travail, de mieux juger de la progression de ses apprentissages;

. à l'enseignant, de constater le profil de progrès des élèves dans la classe, de réajuster ses stratégies, de proposer des moyens didactiques différents, enfin de féliciter ceux qui vont bien et stimuler, encourager ceux dont les progrès tardent;

. (et on pourrait ajouter: aux parents, d'encourager, soutenir, aider leur enfant dans son cheminement).

Avant de conclure sur cet exemple, imaginons une situation inverse. L'élève progresse normalement puis à la fin, pour toutes sortes de raisons (nervosité, maladie, mauvaise compréhension des consignes des épreuves imposées...), il démontre une performance en-deçà de ce que son profil de progrès pouvait laisser anticiper.

Dans ce cas, un certain nombre de possibilités s'offrent à l'enseignant, comme:

. prendre en compte, dans son jugement, les performances constatées en cours d'apprentissage;

. baser son jugement sur plusieurs épreuves.

De toute façon, encore une fois, la solution n'est pas de comptabiliser mathématiquement les résultats d'évaluation formative en cours d'apprentissage. Cela risque d'être moins juste que le propre jugement de l'enseignant.

Cette façon de voir comporte des implications que nous examinerons au chapitre suivant.

4.2 L'évaluation du degré d'atteinte des objectifs terminaux se fait par le biais de l'évaluation sommative et selon une approche critériée.

4.2.1 L'approche critériée

Elle suppose qu'on juge la performance de l'élève par rapport aux objectifs du programme d'études et non par rapport aux autres élèves du groupe auquel il appartient.

Selon l'approche critériée, on construit l'instrument de mesure à partir d'un domaine de tâches que l'élève devrait être capable d'effectuer et on interprète les résultats de l'élève par rapport à des critères de performance spécifiés et à la marge d'erreurs qu'on accorde à l'élève. Schématiquement, la différence entre les deux formes d'interprétation se résume ainsi:

INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE	INTERPRÉTATION NORMATIVE
1. L'élève est situé par rapport aux objectifs du programme.	1. L'élève est situé par raport à un groupe d'élèves.
2. Le résultat de mesure prend davantage la forme d'une lettre, d'une appréciation.	2. Le résultat de mesure prend la forme d'un pourcentage.
3. Les résultats sont traités sans calcul de la moyenne.	3. Les notes font l'objet d'un calcul pour la moyenne de la classe.
4. Le résultat de mesure est traduit en terme de performance par rapport à un ou plusieurs objectifs.	4. Le résultat de mesure est traduit en terme de comparaison avec les résultats des autres élèves
5. L'élève, l'enseignant et les parents sont informés de ce qui est acquis et de ce qui n'est pas acquis par l'élève.	5. L'élève, l'enseignant et les parents sont informés du rang qu'occupe l'élève dans la classe.

4.2.2 Et l'approche normative?

Même si le présent document de réflexion préconise une approche critériée, il ne doit pas nous faire perdre de vue que de nombreux parents et enseignants, à ce moment-ci à tout le moins, demeurent attachés à l'interprétation normative des résultats, i.e. à la place de l'élève dans son groupe par rapport aux autres élèves.

Il existe un certain nombre de façons de faire l'interprétation normative à partir d'instruments critériés. Nous allons en illustrer une.

A titre d'exemple, proposons un nombre d'objectifs de 5 et un seuil de réussite fixé à trois objectifs sur 5. Demandons-nous quel est le pourcentage d'élèves ayant réussi: 1, 2, 3, 4 ou 5 objectifs.

Nombre d'objectifs atteints	% d'élèves ayant atteint le nombre d'objectifs	Fréquences cumulées
0	2%	100%
1	5%	98%
2	8%	93%
3	50%	85%
4	25%	35%
5	10%	10%

Dans cet exemple, nous pourrions dire que le candidat qui a réussi au moins trois objectifs se retrouve parmi les 85% des élèves du groupe ayant atteint le seuil de réussite. 35% des élèves ont toutefois obtenu un résultat supérieur à lui (25% des élèves ayant atteint 4 objectifs et 10% des élèves en ayant réussi 5).

Ces données nous permettent donc de comparer les résultats d'un candidat à ceux du groupe auquel il appartient.

On peut rappeler que l'indication de "quintiles" ou de rangs centiles ou des rangs stanines, s'ils permettent - de façon très irrégulière convenons-en - d'établir la position relative de chaque élève dans son groupe, n'informent que fort peu sur les apprentissages réalisés à l'intérieur du groupe. Dans une approche normative, par exemple, dans un groupe faible, l'élève avec un rang cinquième 1 ou 2 pourrait très bien ne pas avoir une maîtrise suffisante des objectifs du programme. Et à l'inverse, dans un groupe fort, avec un rang cinquième 5, un élève pourrait avoir une bonne, voire une très bonne maîtrise des objectifs.

4.3 Un "jugement éclairé" nécessite de se donner des instruments de mesure de qualité pour la vérification de l'atteinte des objectifs terminaux et pour apporter les correctifs nécessaires aux élèves qui en ont besoin.

La vérification de l'atteinte des objectifs terminaux d'un programme est du domaine de l'évaluation sommative et elle se situe à la fin de la période prévue pour l'apprentissage.

On conçoit aisément, en effet, qu'il faut laisser le temps à l'apprentissage de se réaliser. L'évaluation pédagogique pour être juste doit s'appuyer sur la qualité et la validité des instruments de mesure utilisés. En ce sens, elle doit aussi fixer des seuils de réussite conformes aux pratiques de l'enseignement. Conformément aux articles 7 et 22 du Régime pédagogique, "les instruments de mesure utilisés pour soutenir l'évaluation doivent être variés et permettre de rendre compte de l'acquis, du développement de la pensée et des difficultés de l'élève, en vue de lui apporter une aide judicieuse".

4.3.1 Vérification de l'atteinte des objectifs

Plusieurs méthodes sont utilisées pour vérifier si les élèves ont réalisé ou non les apprentissages prévus. Mais, quelle que soit la méthode, il est nécessaire de développer des instruments de mesure appropriés. Ces mesures pour être valides et fidèles doivent être congruentes aux objectifs du programme d'études; elles doivent également être critériées puisqu'elles doivent préciser le degré de maîtrise par l'élève des objectifs terminaux.

Enfin, elles doivent tenir compte du type de décision que l'évaluateur doit prendre.

4.3.2 Correctifs nécessaires aux élèves qui en ont besoin

Il faudrait développer davantage des instruments de mesure permettant de diagnostiquer les difficultés des élèves et à partir desquelles les intervenants pourraient établir un plan d'intervention efficace, évitant ainsi à l'élève des retards ultérieurs ou le cumul des difficultés.

De façon à proposer aux enseignants certaines pistes concrètes de solution à ces difficultés, le Ministère a publié ou publiera sous peu la documentation suivante:

. *des examens-synthèse pour certains programmes du primaire, i.e. des instruments permettant de faire des bilans. Plusieurs volets seront publiés durant l'année 1984-85;*

. *une banque d'instruments de mesure sera préparée conjointement par le Ministère et le milieu scolaire en vue de mettre à la disposition des enseignants des situations d'évaluation pour toutes les matières et pour tous les types d'objectifs;*

. *des fascicules portant sur des "Eléments de docimologie" touchant les aspects de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative, le lexique, la démarche évaluative et la construction d'instruments de mesure.*

4.4 La consignation au bulletin scolaire pourra comprendre des résultats d'évaluation formative et d'évaluation sommative.

4.4.1 Les contraintes

La consignation et la transmission des résultats de l'évaluation doivent tenir compte de la nécessité de:

1. Fournir cinq rapports écrits à l'élève et aux parents durant l'année scolaire.

2. Différencier les résultats de mesure de ceux de l'évaluation.

3. Différencier les résultats de l'évaluation sommative des données de l'évaluation formative.

4. Fournir les informations pertinentes en ce qui a trait aux fondements de la décision.

4.4.2 Les cinq rapports écrits

Puisque l'évaluation sommative porte sur la vérification de la réalisation par l'élève des objectifs terminaux du programme d'études, il n'est que normal d'envisager que les modalités de cette évaluation - et par conséquent de sa consignation et sa transmission - vont nécessairement varier en fonction des divers programmes d'études et de la planification de l'enseignement.

On pourrait, schématiquement, envisager deux catégories de programmes d'études:

. ceux dont l'atteinte des objectifs terminaux se situe en fin de cycle;

. ceux dont l'atteinte des objectifs terminaux peut se vérifier à la fin d'une séquence d'apprentissage, i.e. en cours d'année ou encore en fin d'année (exemple: français, langue maternelle).

Dans cette optique, il faut se demander comment consigner les résultats au bulletin scolaire dans le respect des exigences des nouveaux programmes d'études. A cet égard, le Ministère soumettra au milieu des exemples de consignation des résultats scolaires.

Remarques préliminaires

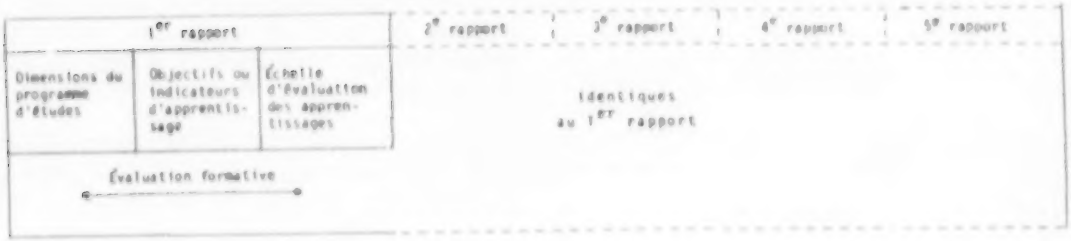
. Les hypothèses présentées ici sont faites en fonction de cinq bulletins par année. On sait qu'en vertu de l'article 23 du Régime pédagogique, ce nombre peut être de quatre ou de plus de cinq. Les adaptations nécessaires devront être faites pour un organisme scolaire utilisant un nombre de bulletins différent de cinq.

. Les modalités de consignation et de transmission des résultats d'évaluation formative peuvent varier. Le Ministère proposera à cet effet des exemples de bulletins scolaires pour chacune des matières du primaire.

. Quelle que soit l'approche retenue, toute décision relative à l'évaluation de fin d'année autre qu'en fin de cycle devrait se fonder largement sur le jugement de l'enseignant.

4.4.2.1 Consignation en cours d'année: Le bulletin descriptif

L'utilisation du bulletin descriptif dans une pratique d'évaluation formative a été longuement présentée au point 1.2. De façon schématique, le bulletin descriptif pourrait se résumer ainsi:

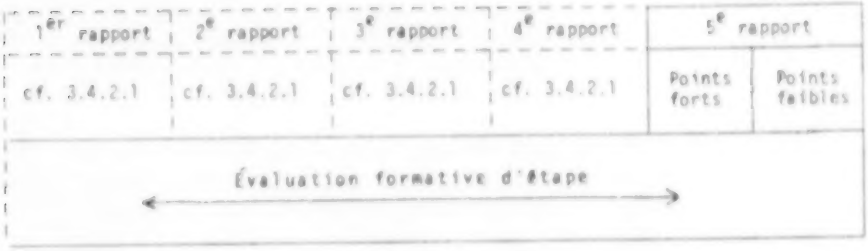


4.4.2.2 Consignation en fin d'année: Évaluation formative d'étape et évaluation sommative

Deux types d'évaluation sont possibles en fin d'année en regard des deux types de programmes d'études que l'on retrouve au primaire:

Type 1: Évaluation formative d'étape

Pour les programmes d'études qui vont préférer vérifier l'atteinte des objectifs terminaux en fin de cycle seulement, l'évaluation formative d'étape s'impose en fin d'année.



Notes: L'évaluation formative d'étape en fin d'année devrait répondre à trois impératifs:

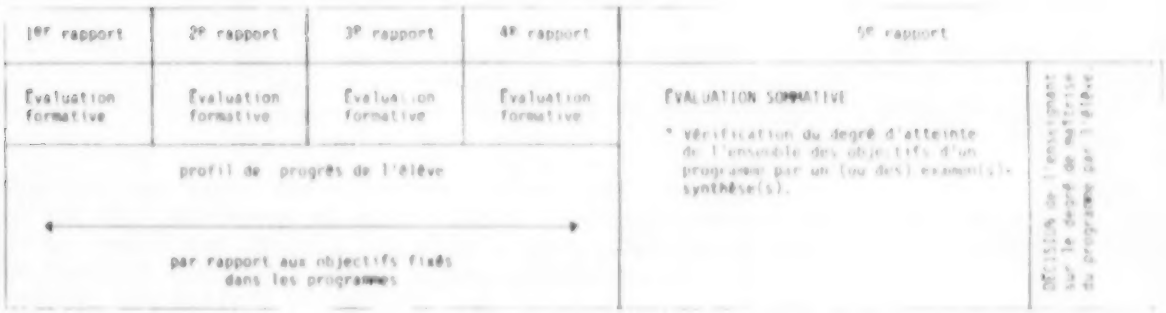
1. Renseigner les parents et l'élève sur les forces et les faiblesses de celui-ci.

2. Attirer l'attention de l'enseignant qui reçoit l'élève au mois de septembre suivant sur les objectifs ou indicateurs d'apprentissage qui sont réalisés, en voie de réalisation ou non réalisés.

3. Permettre d'identifier les mesures d'appui qu'il faut offrir à tel ou tel élève pour lui permettre d'atteindre les seuils de réussite fixés.

Type 2: Évaluation sommative

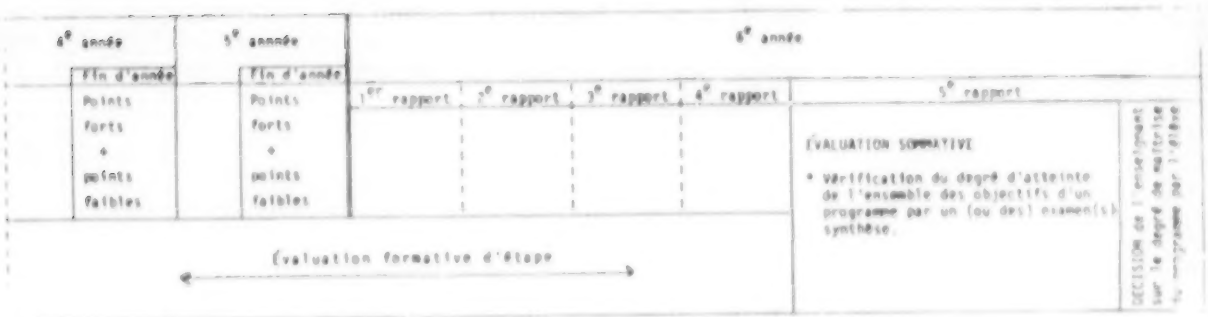
Les programmes d'études dont les objectifs terminaux pourront être évalués de façon sommative en fin d'année seulement (exemple: français, langue maternelle).



* En cas d'écart entre le "profil de progrès de l'élève" et les résultats obtenus lors de la vérification du degré d'atteinte de l'ensemble des objectifs à la fin de l'année, l'enseignant dans son jugement, prend en compte les résultats d'évaluation formative.

4.4.2.3 Consignation en fin de cycle: Évaluation sommative

La vérification de la réalisation des objectifs terminaux d'un programme dont l'atteinte est prévue en fin de cycle seulement relève de l'évaluation sommative. L'examen-synthèse peut contribuer à établir un tel bilan.



Notes: 1. La même répartition s'applique pour le premier cycle du primaire.

2. Le type de mesure d'évaluation et de décision qui relève de l'évaluation sommative est clairement identifié au point 3.3 traitant du système uniforme de notation.

4.4.3 Responsabilités partagées

Le Ministère, les commissions scolaires ainsi que les enseignants ne peuvent se soustraire à la responsabilité sociale qui leur incombe de rendre compte des progrès des élèves au moyen de l'évaluation pédagogique. Chacun a un rôle distinct mais complémentaire à jouer pour assurer la qualité des apprentissages en milieu scolaire.

4.4.3.1 Le Ministère

Le Ministère a un double rôle à jouer: le premier, d'ordre administratif, lui incombe entièrement en tant que responsable de la qualité des apprentissages en milieu scolaire. Il entend donc à ce titre, au niveau primaire, élaborer des épreuves de fin de cycle qui détermineront le niveau d'atteinte des objectifs terminaux apparaissant au tronc commun minimum du programme et auxquelles sera périodiquement soumis un échantillon représentatif des élèves du Québec et de ses régions.

Le second, d'ordre pédagogique, est partagé avec les divers agents de l'éducation. Ainsi, le Ministère laisse la responsabilité de l'évaluation sommative aux commissions scolaires et à leur personnel. Il entend, néanmoins, aider les enseignants en leur offrant un soutien pédagogique tel que mentionné en 4.3.2.

4.4.3.2 Les commissions scolaires

Les commissions scolaires ont pour responsabilité d'assurer aux élèves la réalisation des apprentissages. L'évaluation est le seul moyen d'indiquer si ces apprentissages se sont réalisés et d'en mesurer la qualité. Les commissions scolaires sont donc responsables, de concert avec les enseignants auprès desquels elles exercent un rôle de soutien, de l'évaluation sommative. Outre l'évaluation des apprentissages minima fixés dans ce programme, les commissions scolaires doivent assurer l'évaluation des apprentissages résultant de l'enrichissement local du programme.

Pour ce faire, elles doivent soutenir l'enseignant dans sa tâche, en mettant à sa disposition divers moyens visant à faciliter l'évaluation pédagogique.

4.4.3.3 Les enseignants

En raison de la nature de leur travail et de la relation directe et continue qu'ils vivent avec leurs élèves, les enseignants assument une responsabilité prépondérante en ce qui a trait à l'évaluation formative. Ils doivent veiller à ce que les choix relatifs à l'enseignement et aux apprentissages soient les meilleurs possibles. Toutefois, les enseignants ne peuvent se soustraire à la responsabilité qui leur incombe de rendre compte des progrès de leurs élèves au moyen de l'évaluation sommative.

PARTIE II

TABLEAUX SCHÉMATIQUES

Principes directeurs
et implications pour
le Ministère et les
organismes scolaires

A. Principes directeurs

	ÉVALUATION FORMATIVE	ÉVALUATION SOMMATIVE	ÉVALUATION SOMMATIVE
PRINCIPE 1 L'évaluation pédagogique s'appuie sur la planification de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.	PRINCIPE 2 En cours d'apprentissage toutes les interventions en évaluation doivent favoriser le progrès de l'élève.	PRINCIPE 3 A la fin de chacun des deux cycles du primaire, la vérification de la réalisation des apprentissages fondamentaux est primordiale.	PRINCIPE 4 Le jugement qui éclaire la décision relative à la maîtrise des apprentissages fondamentaux pour un programme d'études donné doit être porté le plus près possible de la période prévue pour cet apprentissage.
1.1 L'évaluation pédagogique s'appuie sur la planification.	2.1 L'évaluation formative vise à aider l'élève à progresser et à réaliser une performance maximale compte tenu de son développement, de son rythme d'apprentissage, de ses apprentissages antérieurs et de ses possibilités.	3.1 La réalisation des apprentissages fondamentaux constitue le seuil minimal de performance exigé de l'élève pour passer d'un cycle à l'autre du primaire.	4.1 "La décision relative à la maîtrise..." implique de faire un bilan des apprentissages, i.e. d'obtenir un portrait de l'élève au terme de la période prévue pour l'apprentissage.
1.2 La planification de l'évaluation formative.	2.2 C'est l'évaluation formative qui, par le biais d'une intervention périodique et régulière centrée sur le diagnostic des forces et des difficultés, permet de suivre le cheminement de l'élève de façon régulière et systématique.	3.2 La réalisation des apprentissages fondamentaux se vérifie à la fin du 1er et du 2e cycle du primaire.	4.2 L'évaluation du degré d'atteinte des objectifs terminaux se fait par le biais de l'évaluation sommative et selon une approche critériée.
1.3 La planification de l'évaluation sommative.		3.3 En évaluation sommative, pour décider de la réalisation ou de la non-réalisation des apprentissages fondamentaux il faut recourir à un système uniforme de notation.	4.3 Un jugement éclairé nécessite de se donner des instruments de mesure de qualité pour la vérification de l'atteinte des objectifs et pour apporter les correctifs nécessaires aux élèves qui en ont besoin.
		3.4 La non-réalisation des apprentissages fondamentaux implique la mise en place de mesures d'appui.	4.4 La consignation au bulletin scolaire pourra comprendre des résultats d'évaluation formative et d'évaluation sommative.

A. PRINCIPE I

Principe 1	Implications pour le Ministère	Implications pour les organismes scolaires
L'évaluation pédagogique s'appuie sur la planification de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.		
1.1 L'évaluation s'appuie sur la planification.	a) Déterminer les apprentissages fondamentaux des programmes d'études b) Préciser les programmes d'études dont les objectifs terminaux sont à atteindre en fin de cycle ou à la fin de chaque année scolaire. c) Proposer des pistes d'évaluation des objectifs du domaine socio-affectif.	a) Répartir les apprentissages fondamentaux de même que les indicateurs d'apprentissage par étape si nécessaire. b) Faire connaître aux parents et aux élèves ce sur quoi portera le jugement à la fin de chacun des cycles. c) Déterminer les modalités d'évaluation formative et sommative pour chaque programme d'études.
1.2 La planification de l'évaluation formative.	a) Proposer une démarche d'évaluation formative dans le Guide d'évaluation en classe. b) Faire connaître le Guide d'évaluation en classe.	Assurer la distribution du Guide d'évaluation en classe et la préparation des enseignants.
1.3 La planification de l'évaluation sommative.	a) La D.E.P. a proposé une démarche d'élaboration d'instruments de mesure en évaluation sommative par le biais des examens-synthèse.	a) Prendre les moyens pour planifier l'évaluation sommative en début d'année. b) Favoriser le perfectionnement des maîtres en évaluation sommative.

B. PRINCIPE 2

PRINCIPE 2	Implications pour le Ministère	Implications pour les organismes scolaires
En cours d'apprentissage toutes les interventions en évaluation doivent favoriser le progrès de l'élève.		
2.1 L'évaluation formative vise à aider l'élève à progresser et à réaliser une performance maximale compte tenu de son développement, de son rythme d'apprentissage, de ses apprentissages antérieurs et de ses possibilités.		a) Prévoir des programmes d'enrichissement locaux. b) Développer du matériel et de l'instrumentation pour répondre aux besoins de clientèles diverses.
2.2 C'est l'évaluation formative qui, par le biais d'une intervention périodique et régulière centrée sur le diagnostic des forces et des difficultés, permet de suivre le cheminement de l'élève de façon régulière et systématique.	a) Faire connaître le Guide d'évaluation en classe.	a) Coordonner l'élaboration d'un ensemble d'instruments permettant le diagnostic des difficultés des élèves. b) Développer un plan continu d'évaluation de l'apprentissage. c) Assurer la distribution du Guide d'évaluation en classe. d) Consigner les données recueillies en évaluation formative sur des formulaires d'évaluation prévus à cette fin.

.. PRINCIPE 3

PRINCIPE 3	Implications pour le Ministère	Implications pour les organismes scolaires
A la fin de chacun des deux cycles du primaire, la vérification de la réalisation des apprentissages fondamentaux est primordiale.		
3.1 La réalisation des apprentissages fondamentaux constitue le seuil minimal de performance exigé de l'élève pour passer d'un cycle à l'autre du primaire.	a) Dans un soutien pédagogique aux enseignants le Ministère devra choisir les objectifs représentatifs du champ de l'évaluation sommative en fonction des modalités d'évaluation précisées en 1.3.2. b) Proposer des moyens pour consigner les données recueillies pour les objectifs non systématiquement pris en compte pour le passage d'un cycle à l'autre.	a) Intégrer dans une démarche d'évaluation formative les objectifs non systématiquement pris en compte pour la promotion.
3.2 La réalisation des apprentissages fondamentaux se vérifie à la fin du 1er et du 2e cycle du primaire.	a) Développer une instrumentation de soutien (examens-synthèse). b) Proposer des formulaires pour consigner les données recueillies à la fin du 1er et du 2e cycle.	a) Prendre les moyens pour que le bilan des apprentissages puisse vraiment se faire à la fin du 1er et du 2e cycle. b) Prévoir des formulaires pour consigner les données recueillies à cette fin.
3.3 En évaluation sommative, pour décider de la réalisation ou de la non-réalisation des apprentissages fondamentaux il faut recourir à un système uniforme de notation.	Aux fins de promouvoir une compréhension commune des résultats et ainsi mieux rendre justice à l'élève, le Ministère propose un système uniforme d'interprétation des résultats.	Utiliser le système uniforme d'interprétation des résultats pour déterminer si l'élève maîtrise ou non les apprentissages fondamentaux.
3.4 La non-réalisation des apprentissages fondamentaux implique la mise en place de mesures d'appui.	Le Ministère a précisé dans l'*École québécoise* (12.7.1), *la Politique générale d'évaluation pédagogique* et le régime pédagogique du primaire, les mesures d'appui qu'il privilégie.	a) Mettre en place des mesures d'appui qui tiennent compte des besoins du milieu. b) Gérer des mesures d'appui de durée variable.

D. PRINCIPE 4

PRINCIPE 4	Implications pour le Ministère	Implications pour les organismes scolaires
Le jugement qui éclaire la décision relative à la maîtrise des apprentissages fondamentaux pour un programme d'études donné doit être porté le plus près possible de la période prévue pour cet apprentissage.		
4.1 "La décision relative à la maîtrise..." implique de faire un bilan des apprentissages, i.e. d'obtenir un portrait de l'élève au terme de la période prévue pour l'apprentissage.	a) Développer des examens-synthèse qui assurent la fiabilité du portrait de l'élève que l'on veut obtenir au moment de porter un jugement. b) Favoriser le perfectionnement des maîtres en évaluation pédagogique.	a) Bâtir des instruments de mesure selon les règles édictées ou utiliser les examens-synthèse fournis comme soutien par le M.E.Q. b) Ne plus accepter de comptabiliser systématiquement les résultats de l'évaluation formative pour établir le bilan de l'élève en fin de cycle. c) Favoriser le perfectionnement des maîtres en évaluation pédagogique
4.2 L'évaluation du degré d'atteinte des objectifs terminaux se fait par le biais de l'évaluation sommative et selon une approche critériée.	a) Le Ministère devra adapter ses pratiques quant à l'élaboration d'épreuves à interprétation critériée. b) Assurer le développement informatique nécessaire.	Développer l'instrumentation pour assurer le traitement et l'interprétation des données.
4.3 Un jugement éclairé nécessite de se donner des instruments de mesure de qualité pour la vérification de l'atteinte des objectifs et pour apporter les correctifs nécessaires aux élèves qui en ont besoin.	Développer des modèles d'instruments de mesure de qualité.	a) Perfectionner les enseignants dans l'élaboration d'instruments de mesure de qualité. b) Mettre à la disposition des enseignements des instruments de mesure de qualité.
4.4 La consignation au bulletin scolaire pourra comprendre des résultats d'évaluation formative et d'évaluation sommative.	a) Proposer des hypothèses pour la consignation et la transmission des résultats sur les cinq rapports écrits en tenant compte des particularités des programmes d'études. b) Effectuer des recherches pour l'informatisation du bulletin descriptif.	a) Déterminer le passage à la classe supérieure en fonction des indicateurs d'apprentissage fondamentaux. b) En fin de cycle, l'enseignant est appelé à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages des élèves qu'une épreuve-bilan ou synthèse pourrait venir confirmer ou infirmer. Dans le cas d'écart entre le profil de progrès de l'élève et le résultat obtenu au bilan des apprentissages, le jugement porté sur la maîtrise ou non des apprentissages fondamentaux et des objectifs du programme revient à l'enseignant (quand cette responsabilité n'est pas partagée).

CONCLUSION

Dans le présent document de réflexion, le Ministère soumet un certain nombre de propositions concernant la pratique de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative au primaire.

Ce document ne se veut pas un savant traité de docimologie. Il veut provoquer la réflexion, la discussion la plus large possible sur diverses facettes de l'évaluation pédagogique, en vue de favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques davantage centrées sur l'élève et ses besoins et davantage conformes aux orientations des nouveaux programmes d'études.

La Direction générale des réseaux organisera, en concertation avec la Direction de l'évaluation pédagogique, une opération structurée d'information et de rétro-information sur le contenu de ce document. Les questions contenues dans l'annexe II ne visent qu'à faciliter cette rétro-information. Elles ne se veulent pas limitatives.

ANNEXE I

LEXIQUE SOMMAIRE

NOTE: Le présent lexique sommaire ne vise ici qu'à faciliter une meilleure compréhension du texte.

Un lexique plus global et plus complet sera publié d'ici quelques mois par la Direction de l'évaluation pédagogique, comme partie intégrante du Guide docimologique présentement en révision.

Approche critériée: dans cette approche, le résultat de l'élève est confronté au degré attendu de la maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs ou même de l'ensemble du programme, indépendamment des résultats des autres élèves.

Approche normative: dans cette approche, le résultat de l'élève est exprimé en comparaison avec les résultats obtenus par les autres élèves dans un groupe, par rapport aux mêmes objectifs.

bulletin scolaire: formulaire qui sert à la consignation et à la transmission des résultats relatifs aux activités d'apprentissage et qui comporte un rapport sur l'assiduité de l'élève (Régime pédagogique du primaire, article 1).

Consignation: action de mentionner, rapporter par écrit dans une pièce officielle, les résultats scolaires d'un élève.

Évaluation pédagogique: processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter des données relatives:

- à la réalisation des objectifs proposés dans les programmes d'études;
- au développement général de l'élève;
- à la pertinence et à la qualité des programmes d'études;

en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives plus éclairées (Régime pédagogique du primaire, article 1).

Évaluation formative:	c'est celle qui est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage. Ainsi, elle se situe au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage.
Évaluation sommative:	démarche évaluative qui consiste à dresser un bilan des apprentissages à juger de l'état des apprentissages et à communiquer ce jugement. A la fin d'une année scolaire ou d'un cycle d'études, l'évaluation sommative conduit à prendre les décisions telles: . le passage à une classe ou un cycle supérieur; . la sanction des études; . l'admission à un niveau d'études supérieures.
Indicateurs d'apprentissage:	les indicateurs sont des éléments observables (comportement, savoir, savoir-faire dans une action, une performance, un processus ou un produit) qui permettent de repérer le passage de l'enfant à certains points-clé de l'itinéraire scolaire.
Notation:	action de donner une note, i.e. une appréciation par l'évaluateur sur le travail d'un élève.
Seuil de réussite:	critère ou ensemble de critères choisi pour décider de la maîtrise ou de la non maîtrise par un élève des objectifs d'un programme d'études ou d'une partie terminale d'un programme.
Champ de l'évaluation sommative:	ensemble des objectifs terminaux d'un programme d'études susceptibles d'être pris en compte en évaluation sommative.
Système uniforme de notation:	ensemble cohérent d'éléments permettant de viser à une signification et une compréhension univoques des résultats de l'évaluation sommative consignés au bulletin scolaire.

QUESTIONNAIRE

ANNEXE II

0. SUR LA DÉMARCHE GLOBALE

0.1 Croyez-vous pertinent que le Ministère suscite une telle réflexion dans le milieu scolaire?

0.2 Par rapport aux orientations proposées, êtes-vous globalement:

. d'accord? ☐

. en désaccord? ☐

1. EN RAPPORT AVEC LE PRINCIPE 1

1.1 Êtes-vous d'accord avec l'idée que la planification de l'évaluation doive être remise à l'élève et aux parents en début d'année scolaire?

1.2 Croyez-vous possible l'utilisation d'un bulletin descriptif au primaire

. pour l'ensemble des matières?
. pour les matières de base?

1.3 Avez-vous entrepris dans votre commission scolaire une démarche d'élaboration de bulletins descriptifs au primaire?

1.4 Combien d'écoles dans votre commission scolaire utilisent actuellement un bulletin descriptif?

2. EN RAPPORT AVEC LE PRINCIPE 2

2.1 Êtes-vous d'accord avec le fait qu'on accorde autant d'importance à l'évaluation formative au primaire?

2.2 Pour les programmes élaborés selon les cycles:

A. Estimez-vous qu'une répartition des objectifs par classe (i.e. 1re, 2e, 3e, 4e, 5e, 6e) doive être faite?

B. Si oui, à qui revient l'obligation de faire une telle répartition:

. le Ministère?
. l'organisme scolaire?
. l'enseignant?

C. Sinon, comment suggérez-vous d'établir les conditions de passage (i.e. seuil de maîtrise minimale), d'une classe à l'autre?

2.3 Quelles mesures d'appui devraient être prises pour les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise minimal à la fin d'une année?

2.4 Êtes-vous d'accord avec le fait qu'un élève puisse doubler une année:

. à la fin d'un cycle;
. au besoin, au cours d'un cycle.

3. EN RAPPORT AVEC LE PRINCIPE 3

3.1 Êtes-vous d'accord avec le fait que la réalisation des apprentissages fondamentaux constitue le seuil de maîtrise d'un programme donné?

3.2 Êtes-vous d'accord avec la nécessité de s'assurer de la réalisation des apprentissages fondamentaux avant de passer d'un cycle à l'autre ou du primaire au secondaire?

3.3 Quels moyens devraient être privilégiés pour respecter ce principe?

3.4 Est-ce que la réalisation des apprentissages fondamentaux s'applique à toutes les matières du primaire? Si non, lesquelles?

3.5 A. Êtes-vous d'accord pour que le Ministère préconise un système uniforme de notation?

B. Êtes-vous d'accord avec le système tel que proposé?

3.6 En vous référant à la proposition de système uniforme de notation, qui devrait fixer, pour chaque programme d'études, les critères permettant d'interpréter les résultats de mesure (comme, par exemple, le seuil de maîtrise):

. le Ministère?
. l'organisme?
. l'enseignant?

3.7 Êtes-vous d'accord pour que les résultats sommatifs apparaissant sur le bulletin scolaire soient des résultats d'évaluation et non de simples résultats de mesure?

4. EN RAPPORT AVEC LE PRINCIPE 4

4.1 A. Êtes-vous d'accord avec l'approche critériée préconisée par le Ministère pour l'évaluation sommative?

B. Si oui, êtes-vous d'accord pour que le Ministère propose des modalités, comme celle exposée en 4.2.2, pour l'interprétation normative?

C. Pouvez-vous proposer d'autres modalités?

4.2 Concernant les objectifs du domaine socio-affectif (attitudes):

A. Êtes-vous d'accord qu'ils ne soient qu'occasionnellement retenus pour l'évaluation sommative?

B. Si oui, à qui devrait-il appartenir de déterminer ceux qui feront partie du champ de l'évaluation sommative:

. le Ministère?
. l'organisme scolaire?
. l'enseignant?

4.3 Êtes-vous d'accord pour que le bulletin scolaire, selon les exigences propres à chaque programme d'études, puisse comporter tantôt des résultats d'évaluation formative et tantôt des résultats d'évaluation sommative?

Sinon, que proposez-vous?

4.4 En 4.4.2.1, le Ministère propose des hypothèses pour la consignation des résultats au bulletin scolaire:

A. Êtes-vous d'accord avec ces hypothèses?

B. En avez-vous d'autres à suggérer?

4.5 Comment réagissez-vous à l'idée que le Ministère offre des prototypes d'examens-synthèse pour contribuer à faire un meilleur bilan des apprentissages dans certains programmes d'études?

4.6 Êtes-vous d'accord pour que le processus global d'évaluation sommative privilégie plutôt la fiabilité du jugement de l'enseignant que des instruments de mesure, et que ce soit ce jugement qui soit généralement déterminant dans la décision?

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation